

Utilidad, aplicabilidad y movilización del conocimiento: un estudio de caso del curso de Licenciatura en Educación del campo de la Universidad Federal do Recôncavo de Bahia-Brasil

André B. Sandes

Secretaria de Educação - Laje – Bahia - Brasil

Judith Naidorf

Universidade de Buenos Aires

Resumen

Brasil es un país que posee dimensiones continentales, con múltiples particularidades, con un amplio espacio agrario y un desigual desarrollo del mismo. La Educación del Campo y la Universidad están inmersas en esta realidad sociocultural y por lo tanto considerarla de manera contextualizada es premisa fundamental para cualquier análisis de esta naturaleza. En esta perspectiva, estudiar los procesos pedagógicos, sus múltiples y complejas relaciones, su repercusión e interacción con la sociedad es de gran relevancia para comprender la dinámica actual de la Universidad. En este trabajo serán presentados los resultados de un estudio de caso en la UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia), que está ubicada en Bahia - Brasil, más específicamente en el curso de Educación del Campo, donde fue analizada su propuesta contra hegemónica y su compromiso con la categoría de movilización del conocimiento. Basado en una investigación bibliográfica y en análisis documentales de la institución en cuestión, este trabajo busca contribuir a una reflexión respecto a la Educación del Campo para una mejor comprensión de su función social, resolución de problemas concretos y su orientación al servicio de la sociedad.

Palabras clave

Educación del Campo, Universidad, UFRB, Movilización del conocimiento

Abstract

Brazil is a country of continental dimensions with multiple special features and with a vast agrarian space that suffers from an unequal development. The Education in the Countryside and the University are immersed in this sociocultural reality and thus contextualization is a fundamental prerequisite for any kind of analysis. Considering this perspective, to study the pedagogical processes, its multiple and complex relations, its repercussion and interaction with society, it is utterly relevant to understand the current dynamics of the University. This work presents the results of a case study at UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia), which is located in Bahia – Brazil, more specifically of the course of Education in the Countryside. Its counter-hegemonic proposal and its commitment with the category of mobilization of knowledge were analyzed. Based on a bibliographical investigation as well as an analysis of documents of the institution, the aim of this work is to contribute to a reflection about the Education in the Countryside in order to understand better its social function, its concrete problem solving and its focus on serving the society.

Key words

Education in the Countryside, University, UFRB, Mobilization of knowledge

Introducción

Brasil es un país que posee dimensiones continentales, con múltiples particularidades, con un amplio espacio agrario y un desigual desarrollo del mismo. La Educación del Campo¹ está inmersa en esta realidad sociocultural y por lo tanto considerarla de manera contextualizada es premisa fundamental para cualquier análisis de esta naturaleza.

En esa perspectiva, realizar una lectura crítica del proyecto pedagógico en curso, en especial en el Grado de Licenciatura en Educación del Campo ofrecida en Universidad Federal do Recôncavo de la Bahia (UFRB) desde el campo de estudios de la movilización del conocimiento (Naidorf y Alonso, 2018) es importante para comprender la contribución de esta institución en el contexto regional, la utilidad y aplicabilidad del conocimiento producido y compartido con los estudiantes, junto con el retorno que ellos llevan para sus comunidades campesinas donde realizan su trabajo cotidiano. Es justamente en ese trabajo cotidiano que la historia y el espacio geográfico son contruidos y recreados permanentemente.

Estudiar los procesos pedagógicos, sus múltiples y complejas relaciones, su repercusión e interacción con la sociedad es de gran relevancia para comprender la dinámica actual de la Universidad. La consigna es reconocer el papel de la Universidad en la formación de

¹ La Educación Rural (que en Brasil pasó a ser llamada “Educação do Campo” a partir de las discusiones del Seminario Nacional realizado en Brasília de 26 a 29 de noviembre de 2002) es una parte significativa de la educación brasileña actual. Busca incidir sobre la política de educación desde los intereses sociales de las comunidades campesinas y se emparenta con las cuestiones del trabajo, de la cultura, del conocimiento y las luchas sociales de los campesinos y al embate de clases entre proyectos de “campo” y otras lógicas de agricultura. Estas tienen implicaciones en el proyecto de país y de sociedad y en las concepciones de políticas públicas, de educación y de formación humana (Caldart, 2012, p. 257).

especialistas en Educación del Campo en el contexto social vigente, reconociendo que esa tarea involucra una dimensión política.

La inclusión de estos temas en la Universidad corresponde con un acto de democracia cognitiva que requerirá reconocer, valorar y problematizar los mismos con las categorías existentes y a partir de categorías nuevas. Al respecto Naidorf (2013), haciendo una referencia a la democracia cognitiva afirma que:

Las variadas experiencias sociales y políticas – gubernamentales o de la sociedad civil – presentes en cada espacio urbano o rural de América Latina son suficiente fuente de inspiración para ser indagadas y puestas a interpelación con las categorías existentes y las que sean necesarias crear a fin de comprender (y transformar) la realidad (Naidorf, 2013, p. 6).

En este trabajo se pretende realizar un estudio de caso en la UFRB, que está ubicada en Bahia - Brasil, más específicamente en el curso de Educación del Campo para analizar su propuesta contra hegemónica, además de las potencialidades, alcances y limitaciones relacionadas a la movilización del conocimiento producido desde la Universidad en cuestión. Partimos de una hipótesis: El curso de Educación del campo da UFRB, diferente de los cursos convencionales, posee una propuesta contra hegemónica comprometida con la movilización del conocimiento y con el desarrollo de las comunidades campesinas de la región del Recôncavo sur de Bahia.

El interés por ese curso se justifica porque es relativamente nuevo, que posee una propuesta contra hegemónica, socialmente relevante (Naidorf, 2007; Vasen, 2011) y, por no haber muchas investigaciones específicas que rescaten su valía y contribución en su contexto inmediato.

A partir de eso, consideramos que analizar el caso desde la categoría de movilización del conocimiento es pertinente en función del interés fundante en la aplicación práctica del conocimiento expresada en la creación de la carrera, su concepción contextualizada, la participación de organizaciones sociales en la definición conjunta de la misma, en diálogo con actores extrauniversitarios, su orientación al desarrollo social y al uso social del conocimiento que circula y se produce. Esta categoría también tiene relación con el desarrollo local y otras cuestiones que son inherentes a la movilización del conocimiento.

Por tratarse de una región del nordeste brasileño, que es una de las regiones más pobres de Brasil, partimos del supuesto de que la Universidad está contribuyendo a mejorar la realidad de los campesinos. Basado en una investigación bibliográfica y en análisis documentales de la institución en cuestión, este trabajo procurará contribuir a una mejor comprensión de su función social, resolución de problemas concretos y su orientación al servicio de la sociedad.

Globalización y exclusión

El modelo económico vigente desencadenó a lo largo del tiempo impactos que involucran todas las dimensiones, trayendo consigo profundos cambios políticos, culturales, ambientales y sociales en todas las latitudes.

A ese respecto, Boaventura Santos (2010) advierte que el modelo de desarrollo capitalista asume una hegemonía global en el momento en que se hace evidente que los beneficios que puede generar continuarán confinados a una pequeña minoría de la población mundial, mientras sus costos se distribuirán por una mayoría siempre creciente (Santos, 2010, p. 299).

Claudio Vizia (2011), hace duras y pertinentes críticas al sistema vigente afirmando que el sistema capitalista mundial está en una bancarrota histórica. “Se ha convertido en un imperio incapaz de adaptarse, cuyo gigantismo termina por dejar al descubierto su debilidad interna” (Vizia, 2011, p. 146). Continúa su secuencia de críticas, repudiando ese sistema que considera, irracional. Con sus palabras:

Finalmente, el capitalismo es repudiable tanto en términos físicos, porque en su designio ciego y guiado sólo por un metastásico crecimiento produce en forma descontrolada desechos, contaminación, agotamiento irreversible de recursos y desastres climáticos cada vez más severos; en términos sociales porque por su propia lógica de acumulación obliga a la humanidad a vivir en un mundo cada vez más injusto, condenando al hambre, a la miseria, a las pestes y a la guerra a gran parte de la población cuando existen los medios disponibles para que estas desgracias puedan suprimirse; y en términos éticos, porque promueve valores execrables como el utilitarismo, el consumismo, el individualismo y la indiferencia ante el sufrimiento, no dudando en emplear los medios más inhumanos como la guerra y el sometimiento para conseguir sus viles objetivos de acumulación que ni siquiera es de riquezas, porque en su irracionalidad este sistema de organización de la sociedad bajo la lógica del fetichismo encubre como afán de posesión de riqueza lo que en última instancia es la irracional tendencia de la reproducción del capital en y por sí mismo, una criatura capaz de asesinar hasta a su creador, un Frankenstein sin ternura ni estilo (Vizia, 2011, p. 138).

Abordando respecto da la globalización en su estadio actual, Meira Cartea (2006) registra que, la misma,

Sería una forma de neocolonialismo más sutil y sofisticada que la denunciada en los años sesenta y setenta del siglo pasado: aparecen nuevos instrumentos que aceleran e integran cada vez más los flujos económicos - las nuevas tecnologías de la comunicación y del transporte - , nuevas formas de reproducción del capital - dominadas por la economía especulativa - y nuevas estrategias de producción - la deslocalización de las actividades productivas en busca de bajos salarios, menor presión fiscal y un control ambiental más laxo (Meira Cartea, 2006, p. 111).

La concentración de las potencias centrales y su afán de expansión y áreas de influencia refuerza la ideología económica del liberalismo que da fuerza a ese sistema y profundiza los contrastes sociales en todo el mundo.

En última instancia, la globalización es eso: el libre juego de los flujos despiadados, anómicos amorales del capital y de quienes lo poseen - pocos, y cada vez menos - con el único fin de multiplicarse. No existen reglas ni escrúpulos, no se reconocen fronteras para el capital o las mercancías (sí, claro, para las personas); sólo la pulsión del beneficio y la ley del más fuerte imperan. Los únicos paraísos posibles son los paraísos fiscales (Meira Cartea, 2006, p. 111).

De esa forma, cabe señalar que los países centrales y sus corporaciones transnacionales son los grandes beneficiarios de ese sistema y que los países dependientes, desde la periferia, participan de ese proceso sólo como abastecedores de materia prima, mano de obra barata y como consumidores de sus productos estandarizados. Mientras eso ocurre, su ambiente natural es degradado así como las condiciones de vida de su pueblo.

Alessandro Candeas (2010), en consonancia con ese raciocinio, afirma acertadamente:

El paradigma del desarrollo mimético - por medio del cual países pobres buscarían reproducir las “etapas de crecimiento” que habían caracterizado la historia de éxito del mundo industrializado, sobre el impulso de políticas impuestas por organismos financieros multilaterales - no produjo los resultados esperados. Persisten por décadas problemas como desempleo, fractura social, degradación del medio físico y humano, deterioro de la calidad de vida tanto rural como urbana, extinción de especies, desforestación y desertificación, endeudamiento, degradación de los términos de intercambio, dependencia tecnológica, exclusión, crisis de identidad. Todo eso pone en cuestión las virtudes intrínsecas de los modelos de desarrollo importados (Candeas, 2010, p. 44).

En este sentido, la élite que domina los países periféricos, acepta y acompaña desde su situación de coadyuvante a mantener sus privilegios a costa de la miseria de la población de sus países, de

la exploración insostenible de sus recursos y de la degradación en todos los sentidos (Sandes, 2013a, p. 128).

Afirmábamos que las políticas neoliberales implementadas desde el Estado afectan fuertemente las condiciones de creación de conocimiento y los temas que se consideran como plausibles de ser estudiados en el ámbito académico. De esta forma, advierte:

En un mundo globalizado, en el que la lógica del mercado se impone con fuerza, no ha de sorprender que se pretenda evaluar el quehacer universitario desde una perspectiva utilitarista y cortoplacista. Medidos con la vara mercantil, los conocimientos considerados económicamente no útiles en lo inmediato o la investigación en áreas no competitivas pasan a un segundo plano (Naidorf, 2013, p. 165).

Al respecto consideramos que el modelo neoliberal, en lo referente a la educación superior y principalmente en la universidad, “impuso mecanismos regresivos, un desfinanciamiento progresivo y empeoramiento de las condiciones de trabajo de los académicos, entre otros (Naidorf, 2013, p. 183).

Como se puede ver, las grandes desigualdades sociales que tienen origen en el proceso histórico de colonización e imperialismo condicionan a los países denominados subdesarrollados, que tienen su economía dependiente vinculada a los grandes centros capitalistas, que imponen reglas y dictan normas en el mundo. Sin embargo estos procesos no están exentos de resistencias:

Al respecto Enrique Leff (2006) señala que:
Emergen hoy en día las luchas de resistencias de los pueblos a someterse a las reglas homogeneizantes del mercado globalizado: a ser reducidos a elementos de un “capital humano”, a disolver sus valores y estilos de vida. A partir de la ética, surge una crítica a la racionalidad económica, colocando el carácter irreductible de los principios de la autonomía, solidaridad y autosuficiencia a la razón reduccionista del mercado. (Leff, 2006, p. 236).

En el caso de América Latina, en medio de exclusiones y resistencias sigue pendiente la elaboración conjunta un modelo de desarrollo propio que tenga en consideración las peculiaridades del continente y mantener vivo el gran desafío de la política que comprometida con su pueblo que tienda a mejorar la calidad de vida de las personas, salvaguardar su biodiversidad, abordar las grandes desigualdades sociales existentes y promover un desarrollo integral e integrado.

Este modelo económico vigente, impuesto por la lógica del capitalismo, es extremadamente competitivo, excluyente e insostenible en todos los sentidos. Por esos motivos la globalización es, en las palabras de Aníbal Quijano, “(...) una inevitable arena de conflictos tanto entre los vencedores y vencidos como entre los propios vencedores, susceptible, por lo tanto, de otros resultados” (Quijano, 2002, p. 16).

Para Ricardo Antunes (2009), cuanto más aumentan la competitividad y la disputa intercapitales, “más nefastas son sus consecuencias, de las cuales dos son particularmente graves: la destrucción y/o precarización, sin paralelo en toda la era moderna, la fuerza humana que trabaja y la degradación creciente del medio ambiente” (Antunes, 2009, p. 36).

Milton Santos (1996) se refiere a los espacios de globalización a partir del foco puesto en el territorio. Al respecto afirma:

No existe un espacio global, sino, solamente espacios de la globalización. [...] El mundo, sin embargo, es sólo un conjunto de posibilidades, cuya efectuación depende de las oportunidades ofrecidas por los lugares. [...] Mas el territorio termina por ser la gran mediación entre el mundo y la sociedad nacional y local, ya que, en su funcionalización, el "mundo" necesita de la mediación de los lugares, según las virtualidades de éstos para usos específicos. En un momento dado, el "mundo" escoge algunos lugares y rechaza otros y este movimiento, modifica el conjunto de lugares, el espacio como un todo. Es el lugar que ofrece al movimiento

del mundo la posibilidad de su realización más eficaz. Para tornarse espacio, el mundo depende de las virtualidades del lugar (Santos, 1996, p. 271).

Esto repercute en todos los ámbitos y fuerza a pensar la herencia que dejaremos para las próximas generaciones y las condiciones en que ellos van a vivir en el futuro. El objetivo es encontrar las fisuras que sustentan ese modelo económico para romper con esa lógica suicida. Esta es también una misión para la Universidad, la toma de conciencia de las erosiones que fueron y son provocados por las comunidades de los países periféricos.

Para Souza (2005, p. 278), “(...) el territorio es espacio de vida y muerte, de libertad y de resistencia. Por esa razón, carga en sí su identidad, que expresa su territorialidad”. Así, también afirma Roberto Grana (2004):

El siglo XXI enfrenta a la sociedad humana y a nuestros pueblos del sur con complicaciones que demandan: más participación y menos delegación, más cooperación y menos competencia, más solidaridad y menos individualismo, más equidad distributiva de los bienes y menos consumismo, mayor desarrollo subjetivo, espiritual y de la personalidad y menos obsesión posesiva de poder material y de dominación (Grana, 2004, p. 102).

Obviamente estas fisuras se llevan a cabo en un contexto de hostilidad creciente y de una lógica perversa que somete todo y todos al interés del capital, por eso mantienen a todos los que pueden en una situación decadente de dependencia. Entre otras cuestiones, sin duda, esas están en la raíz de las desigualdades y de esa crisis generalizada que caracterizan a la sociedad contemporánea. Por ese motivo urge una visibilización de proyectos contra hegemónicos. Hay muchos proyectos en curso aunque sin la visibilidad que merecen orientados a una sociedad más comprometida con los excluidos de ese proceso hegemónico excluyente e insostenible.

Movilización del conocimiento desde la universidad

Pensar respecto de la internacionalización y regionalización de la Universidad imprescindible para comprender el contexto contemporáneo y los impactos que ese proceso desencadena en realidad concreta.

En otras palabras, no es posible separar la discusión de la internacionalización de la reflexión crítica sobre la Universidad; en especial, sobre la Universidad en países periféricos y/o dependientes en el marco de proyectos políticos que buscan promover mejoras en términos de justicia social, desarrollo económico y autonomía política. Ese es el *quind* de la cuestión (PERROTA, 2017, p. 93).

Según Del Valle, Suasnábar y Montero (2017), la Universidad tiene que estrechar los lazos entre sectores importantes para lograr éxitos en sus iniciativas. En este sentido afirma:

La idea-fuerza de una Universidad integrada expresa, por un lado, la necesidad de profundizar los lazos entre Universidad y sectores sociales, Universidad y sistema educativo y Universidad y desarrollo y, por otro, la necesidad de la integración regional como integración de los sistemas universitarios nacionales. Así, la profundización de los regionalismos constituye una respuesta necesaria frente a las tendencias de internacionalización mercantilista. Una Universidad integradora en el sentido de que se plantea concretar los ideales de la democratización interna y externa, esto es, que tenga la capacidad de incluir al conjunto de los actores sociales, políticos y económicos, y a la vez, de profundizar su democratización hacia formas y modalidades más amplias de participación y toma de decisiones en su interior (Del Valle, Suasnábar y Montero, 2017, p. 58).

En consonancia con ese raciocinio Rinesi (2015) complementa que todos quieren una Universidad que tenga sus “puertas abiertas”. Para él, no se trata de pensar esas puertas abiertas “apenas ‘hacia fuera’, para dejar salir al mundo con nuestros reales o presuntos saberes y capacidades, sino como puertas abiertas ‘hacia adentro’, para que sea el mundo el que ingrese a las Universidades y las enriquezca” (Rinesi, 2015, p. 113).

Es importante considerar a las Universidades como espacio de apropiación, construcción y difusión de conocimiento, de investigación y extensión, de diálogo y debate de interés colectivo y, sobretodo, de centros de apoyo a las causas sociales, importantes para el desarrollo colectivo en todos los sentidos.

La Universidad recibe influencia directa de las políticas de Estado, de los grupos que asumen el poder en cada país de la mano de las recomendaciones de organismos internacionales que se traducen programas de gobierno que orientan sus acciones.

Mismo sometido a estas intemperies existen matices como subraya Velho (2011) de una redefinición de “Ciencia para el bien de la sociedad” a partir de experiencias académicas, especialmente en escala regional y local que al reconocerlas nos dan pistas para su multiplicación.

En esa nueva concepción de ciencia, se reconoce la involucración de innumerables actores de grupos locales, de forma democrática e interdisciplinar, comprometidos en encontrar alternativas para problemas comunes y desarrollar tecnologías apropiadas para atender sus necesidades, poniendo así, la ciencia a servicio de lo social. “Evidentemente, políticas que son típicamente nacionales o locales necesitan de modos de evaluaciones compatibles, eso es, los métodos e indicadores no pueden ser simplemente copiados de la (caja de herramientas) disponibles en otros países” (Velho, 2011, p. 147).

Pensar respecto a la producción del conocimiento y de su aplicabilidad es fundamental para comprender los contextos sociales, las erosiones sufridas por el sistema vigente, así como los

resultados de las investigaciones que miran la realidad concreta y contribuyen para un cambio en este paisaje.

En ese sentido muchos cuestionamientos son pertinentes, como señala Fischman (2016, p. 3) ¿Para qué y para quién investigamos?; Naidorf y Alonso (2018, p. 81) ¿Qué investigar? ¿Por qué? ¿Para quién? ¿Cómo me evalúan? ¿Qué ponderan? ¿Cómo oriento mis acciones para ser evaluado favorablemente? ¿Quién usa mi conocimiento? ¿A quién sirve?; Naidorf (2005, p. 62) ¿Con qué valores se forma la nueva capa de científicos? ¿Somos lo suficientemente críticos para evaluar hacia dónde vamos a dirigir nuestras investigaciones? ¿Cuáles son los conflictos de interés que debemos tener en cuenta a la hora de planear la vinculación tecnológica? y Colado (2012, p. 7-9) ¿Cómo favorecer el impulso de investigaciones de alto impacto que contribuyan a resolver los graves problemas que enfrenta la sociedad? ¿Cómo lograr articular un modelo de carrera académica orientado favorecer la calidad de la enseñanza, la investigación y el servicio a la sociedad?

Así, la Universidad tiene el compromiso de ser epicentro de pistas para comprender su historia y espacio geográfico, intercambiando informaciones, compartiendo experiencias y desarrollándose de forma integrada y sostenible con otras realidades de la América Latina que presenten problemáticas similares. Para tanto, la misma requiere del un diálogo permanente para pensar alternativas de integración y que éstas sean viabilizadas.

De esta forma, se hace necesario realizar una lectura crítica de los centros universitarios de la América Latina, evaluar los resultados obtenidos, verificar si las matrices curriculares atienden a las expectativas contemporáneas, estudiar e intercambiar los diseños de los cursos para estrechar los lazos entre los vecinos latinos. De lo contrario, estarán contribuyendo apenas para reforzar

este modelo neoliberal, que sólo se ocupa en formación / información (o aun deformar) el estudiante, para así, atender a las demandas del mercado capitalista, que atrofia el sentido crítico, mientras crean una generación de marionetas.

Hoy como ayer las reformas propuestas, patrocinadas e incentivadas por organismos internacionales y las organizaciones multilaterales como el Banco Mundial (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) van a contrapelo de las propuestas emancipatorias y contribuyen a la (de)formación de nuestras sociedades.

Esas reformas, generalmente implementadas de manera autoritaria y, sobre todo descontextualizada, hacen desencadenar una serie de implicaciones negativas en todas las dimensiones sociales que también toman como epicentro a la Universidad y que trastocan las formas de intervención en la realidad concreta.

No obstante, se puede resaltar la existencia de otro proyecto también en curso, de resistencia a esta lógica vigente. Esto se disocia del modelo neoliberal por ser hecho de forma colectiva y democrática, al servicio del trabajador, de la autonomía, de la libertad, de la igualdad, de la justicia, de la ciudadanía y de la integración, percibiendo en la investigación y en la educación un trampolín para el desarrollo de ciudadanos críticos, emancipados y transformadores de su realidad.

Más allá de formular una política científica centrada en el desarrollo científico y planteada en términos de cerrar la brecha, interesa formular una política del conocimiento, centrada en el valor social de lo que se produce, que cree un conocimiento incluyente, listo para la acción, útil, aplicable y relevante y que condicione el análisis del proceso de creación del conocimiento y aprendizaje y el análisis del desarrollo económico y científico a las necesidades sociales,

considerando que la lealtad primera del científico y de la Universidad es hacia la sociedad y el sistema social al cual pretende servir y contribuir a construir (Iriarte, 2015, p. 03).

Es en ese escenario que se piensa la categoría de movilización del conocimiento que, según Naidorf y Perrotta (2015), posee:

(...) una riqueza reflexiva en tanto que nos motiva a enlazar la necesidad de una ciencia social orientada - epistemológica, metodológica y ontológicamente - al cambio social en aquellas sociedades periféricas, desiguales y dependientes (ciencia social politizada) con el requerimiento de que ese tipo de conocimiento de lo social pueda, al mismo tiempo, tener un componente preocupado por su impacto efectivo (ciencia social móvil) (Naidorf y Perrotta, 2015, p 04).

El intercambio Universidad y comunidad orientado a mejorar la vida de las personas en general y movilizar los conocimientos científicos y tecnológicos debería pensarse en función de los más desfavorecidos por el sistema vigente.

En este escenario, a partir del año 2000, surge para la discusión de las políticas de investigación en ciencias sociales el concepto de movilidad o movilización del conocimiento (Knowledge Mobilization); esto es, el requerimiento de una producción de conocimiento “listo para la acción”, que implica ir más allá de su difusión, en tanto también sería función del investigador encontrar caminos que enlacen la producción y la utilización del conocimiento producido. Sin embargo, dado que se han identificado dificultades en los canales de diálogo entre productores y usuarios de los conocimientos científicos, esta propuesta de movilidad o movilización del conocimiento es acompañada por lo que se denomina “interlocutores/gestores del conocimiento” o knowledge brokers que adquieren la forma de promotores/articuladores o matchmakers (Naidorf, Vasen y Alonso, 2016).

Aún en relación a la categoría de movilización del conocimiento, Naidorf y Alonso (2018, p. 83) afirman que involucra una serie de estrategias, procesos y acciones “(...) identificadas en el quehacer cotidiano de los científicos y las científicas así como una serie de recomendaciones que

la implican en su carácter normativo orientadas a atender a los procesos de vinculación entre productores y usuarios de conocimiento”.

Al respecto consideramos que “(...) no se trata ya de volcar hacia la sociedad las soluciones acabadas sino de la necesidad de estudiar los problemas y avanzar en la búsqueda de soluciones con las mismas poblaciones con las que se trabaja” (Naidorf, 2009, p. 195). Así:

(...) es objetivo del modelo social emergente ofrecer nuevas herramientas que permitan a los actores sociales comprender, analizar, discutir y pensar prospectivamente sobre problemáticas y desafíos que atraviesa nuestra sociedad, a partir de articular en cada situación particular, las voces y conocimiento de los distintos protagonistas (Naidorf, 2009, p. 196).

Y añadimos la necesidad de:

Desarrollar políticas hacia la sociedad, romper con el aislamiento, y convertir a la educación superior pública en un sistema activo que se enmarca en los cambios y necesidades políticas, económicas y sociales de la sociedad, que las comprenda y las resista. Esta apertura permitirá que podamos trabajar conjuntamente con los sectores de la sociedad que, estructural o coyunturalmente, enfrentan día a día el desafío de constituirse en sujetos de su historia (Naidorf, 2009, p. 196).

En una sociedad dinámica promulgamos para las universidades el compromiso con los efectos del conocimiento que produce orientados a los intereses colectivos. En ese sentido, defender a la Universidad es repensar su propósito en escala local, regional y global.

Desarrollar este estudio de caso, situado en la UFRB, muestra un panorama social de una región geográfica de Brasil, marginalizada, con el menor Índice de Desarrollo Humano (IDH) de este país. Este supone la orientación de la Universidad a involucrarse política y socialmente con las necesidades y las demandas locales donde se encuentran ubicadas.

El grado de educación del campo de la Universidad Federal do Recôncavo da Bahia: un proyecto contra hegemónico

La concepción de Educación del Campo es una categoría relativamente nueva y fue desarrollada para atender a los sujetos que viven en el contexto rural, marginalizado y, y olvidados por las Políticas Públicas de la Educación Básica brasileñas. Según Roseli Caldart (2005):

Trátase de una educación *de los* y no *para los* sujetos del campo. Hecha a través de Políticas Públicas, construidas con los propios sujetos y sus derechos. En la historia de Brasil, toda vez que haya alguna señalización de política educacional o de proyecto pedagógico específico, éste fue hecho para el medio rural y muy pocas veces con los sujetos del campo. Además de no reconocer al pueblo del campo como sujeto de la política y de la pedagogía, sucesivos gobiernos intentaron sujetarlos a un tipo de educación domesticadora y relacionada a modelos económicos perversos (Caldart, 2005, p. 151).

Ese problema es antiguo y clama por atención. En la década de 70, Paulo Freire (1979) ya llamaba la atención cuando afirmaba que es importante sentir:

Por un lado, la necesidad de una educación que no descuidase de la vocación ontológica del hombre, la de ser sujeto, y, por otro, de no descuidar de las condiciones peculiares de nuestra sociedad en transición, intensamente mutable y contradictoria. Educación que trate de ayudar al hombre brasileño a insertarse críticamente en su proceso histórico. Que sea una educación para la libertad (FREIRE, 1979, p. 66).

En la concepción de Dagnino (...) un marco analítico-conceptual contra-hegemónico debería identificarse con una nueva Política Cognitiva. Estos se destacan por su magnitud económica, relevancia social, importancia para la soberanía y la autonomía del país (Dagnino, 2018, p. 20). En su concepción,

(...) una nueva Política Cognitiva, económicamente sustentable, debería ampliar las iniciativas de generación de trabajo y renta (y no de empleo y salario en empresas, como todavía se intenta sin éxito) en estructuras y organizaciones basadas en la propiedad colectiva de los medios de producción, en la autogestión y la solidaridad, particularmente en los emprendimientos solidarios (Dagnino, 2018, p. 20).

El autor aun agrega que:

Con ese potencial deberá realizarse un monitoreo consciente y criterioso de las llamadas tecnologías emergentes (que emanan de la dinámica tecno científica global controlada por las compañías multinacionales y por los objetivos estratégicos de las grandes potencias) pero que pueden, si estuviesen enmarcadas en procesos de adecuación socio técnica que involucren a los/ las trabajadores/as, generar soluciones (que serán necesariamente originales e intensivas en conocimiento) para los grandes problemas nacionales (Dagnino, 2018, p. 20).

Dagnino (2018, p. 21) mirando hacia el futuro, llama la atención para el hecho de que la Economía Solidaria - Tecnología Social mejore la calidad de vida de los sectores populares, así como, propone un socialismo fundamentado en la autogestión, en la propiedad colectiva de los medios de producción, en una concepción para ir “más allá del capital” y comprometiéndose con los sectores populares.

Es en este contexto y en esta perspectiva que presentamos el Grado de Educación del Campo de la Universidad Federal do Recôncavo de Bahia se inicia mediante la premisa de constituirse en un proyecto contra hegemónico. La misma está ubicada en la ciudad de Amargosa (Reconcavo Sul de Bahia – Brasil) y fue creada el 29 de julio de 2005, constituida en un modelo multicampo que posee unidades instaladas en las ciudades de Cruz das Almas, Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro y Santo Antônio de Jesus.

La UFRB fue creada por la Ley 11.151 de 29 de julio de 2005. Posee 7 unidades denominadas ‘Centros de Enseñanza’, instalados en las ciudades de Cruz das Almas (que posee 2 centros y es donde está la Rectoría), Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro y Santo Antonio de Jesus. Ofrece actualmente 46 cursos de Grado, siendo 14 en Licenciaturas; y 25 cursos de Postgrado, siendo 2 doctorados, 13 maestrías (siendo 8 académicos y 5 profesionales), 8 especializaciones y 2 residencias médicas. Al final de 2017 (semestre 2017.1), la UFRB atendía 8.545 estudiantes, siendo 7.717 en Grado y 997 en Postgrado y poseía un total de 906 docentes, 711 servidores técnicos, además de servidores tercerizados y practicantes (Santos, 2018, p. 1).

De acuerdo con Santos (2018) hay actualmente en UFRB cuatro Grados relacionados, siendo que el Centro de Formación de Profesores de Amargosa posee: 1. “*Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias*” y 2. “*Bacharelado em Tecnólogo em Agroecologia*”; el Centro de Ciencias y Tecnología en Energía y Sustentabilidad de Feira de Santana posee: 1. “*Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Exatas e da Natureza*” y 2. “*Licenciatura em Pedagogia, com ênfase em Pedagogia das Águas e da Terra*”.

El Centro ha realizado a lo largo de sus más de diez años de existencia, una trayectoria caracterizada por el desarrollo de diversos proyectos de enseñanza, investigación y extensión y otras actividades que se articulan alrededor de un “Proyecto de Educación del Campo”, atendiendo así a los dispositivos legales, tales como el Art. 28 da Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) (Ley 9.394/96); el Art. 13 de la Resolución CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002; el Art. 7º, § 2º de la Resolución CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008; el Decreto nº 7.352, 04/11/2010; que aseguran la ampliación y calificación de la oferta de educación básica y superior a las poblaciones del campo, respetando a la diversidad y a la identidad de las escuelas del campo y de las comunidades campesinas, considerando las condiciones concretas de la producción y reproducción social de la vida en el campo (Santos, 2018, p. 2).

En el Centro de formación de Profesores (CFP) de Amargosa, donde se ubica el Grado de Educación del Campo, hay actualmente:

Según datos obtenidos en abril de 2018, el CFP posee un total de 138 docentes, 53 servidores técnicos, y 51 funcionarios tercerizados y atiende a un total de 1.584 estudiantes matriculados, siendo 1.484 en el Grado, 50 en Especialización *lato*

Sander, A. y Naidorf, J. (2019). Utilidad, aplicabilidad y movilización del conocimiento: un estudio de caso del curso de Licenciatura en Educación del campo de la Universidad Federal do Recôncavo de Bahia-Brasil / Utility, applicability and mobilization of knowledge: a case study of the Bachelor's degree in education in the countryside of the federal university of recôncavo in Bahia - Brazil. *Estudios Rurales*, volumen 9, Nº 17, ISSN: 2250-4001, CEAR-UNQ. Buenos Aires. Primer Semestre 2019; 37-63.



sensu y 50 en el Postgrado *strictu sensu*, en curso de Maestría Profesional en Educación del Campo (Santos, 2018, p. 2).

El referido Grado de Educación del Campo (Licenciatura en ciencias agrarias) fue aprobado y tuvo inicio en el fin de 2013 y tendrá su primer grupo de graduados en el año corriente (2018). El inicio de la Licenciatura en Educación del Campo ocurre a partir de la aprobación de proyectos presentados en 2012 (empezando a ofrecer el curso en el final de 2013) con el propósito de intermediar el diálogo entre la diversidad del campo y el quehacer pedagógico, buscando contribuir con la formación de profesores de las redes públicas de enseñanza, gestores públicos y articuladores de los movimientos sociales del campo a fin de fortalecer el redimensionamiento de sus lecturas sobre la realidad agraria brasileña, redefiniendo sus prácticas pedagógicas y los modelos de gestión de las escuelas ubicadas en el espacio rural (UFRB, acceso en 2018).

Así, el referido curso es una conquista del movimiento Nacional de Educación del Campo, fruto de la articulación entre organizaciones sociales campesinas, Universidad y Poder Público, contribuyendo para formación de masa crítica necesaria para el desarrollo social de Bahía (UFRB, acceso en 2018).

El curso en cuestión, tiene una duración mínima de cuatro años con actividades en dos tiempos: Tiempo Universidad (TU) 80% y Tiempo Comunidad (TC) 20% (presencial y alternancia) que es distinta de las otras carreras que posee clases solamente en Universidad y/o con esporádicos trabajos de campo. El acompañamiento de las actividades del curso en el Tiempo Universidad es por medio de clases y orientaciones individuales y colectivas, en los distintos componentes curriculares y en el Tiempo Comunidad el acompañamiento es realizado por medios de

comunicación disponibles (los más variados), además de orientaciones esporádicas individuales y en pequeños grupos en la Universidad o en la propia comunidad (Matos, 2017, p. 40)

Los profesionales concluyentes de este grado pueden actuar en muchos contextos como por ejemplo instituciones escolares y no escolares en la docencia, así como en la educación rural, gestión educacional y otras áreas de las ciencias agrarias. También podrán desempeñarse en la organización de sistemas, unidades, proyectos y experiencias educacionales escolares y no escolares; en la producción y difusión del conocimiento científico y tecnológico del campo educacional; en las áreas emergentes del campo educacional y agrarias (UFRB, acceso en 2018).

El estudiante de Educación del Campo trabajará con un repertorio de informaciones y habilidades compuesto por pluralidad de conocimientos teóricos y prácticos, cuya consolidación será proporcionada en el ejercicio de la profesión, fundamentándose en principios de interdisciplinaridad, contextualización, democratización, pertinencia y relevancia social, ética y sensibilidad afectiva y estética (PP do Curso de Educação do campo – UFRB, 2013, p. 35)

El referido curso tiene estrecha relación con la categoría de movilización del conocimiento que pone la ciencia a servicio de la sociedad y en diálogo fraterno y contrucción conjunta del conocimiento, orientando sus agendas a la resolución de problemas sociales y desarrollo local. Partimos del supuesto de que la Universidad está contribuyendo a mejorar la realidad de los campesinos. Esta mirada regional permite enriquecernos mutuamente, sobre todo por tratarse de una región del nordeste brasileño que posee bajo nivel de IDH.

Solamente una mejor comprensión de la función social y de su orientación al servicio de la sociedad y en función de colaborar en la resolución de problemas concretos es capaz de

aproximar Universidad, investigadores, estudiantes y el conocimiento producido de la sociedad, muchas veces negligencias por el sistema vigente.

Una ciencia social politizada se mantiene inquieta, se pronuncia y eleva su voz con la premura de la inmediatez de los acontecimientos en una definida y clara toma de posición que decididamente - no es neutral - utiliza sus herramientas para contribuir a una mejor comprensión y transformación de lo injusto. En otras circunstancias el pronunciamiento es mediato, requiere de tiempos de elaboración y discusión colectivas de propuestas” (Naidorf, 2015, p. 2).

Dados los desafíos que enfrenta la región y el mundo, es mucho lo que falta por entender acerca de los impactos de la ciencia y la tecnología sobre la sociedad y, a su vez, sobre la fuerza y las capacidades de la sociedad para influir sobre la orientación de la misma (Kreimer, et al, 2014, p. 24-25). “Los estudios CTS pueden ayudar a desentrañar los procesos por los cuales las sociedades se transforman y así ayudarles a responder a aquellos desafíos de formas sensibles a los variables contextos nacionales y globales” (Kreimer, et al, 2014, p. 25).

Formar una red integrada de intercambio entre la universidad y el medio en que está inserta contribuye al proceso formativo del educador y del estudiante, de modo que sean ambos, en su interacción, capaces de comprender la realidad con más profundidad y, también, actuar con más seguridad, equilibrio y responsabilidad en los espacios educativos donde viven, es un gran reto para las Universidades, especialmente en las regiones marginalizadas y excluidas del sistema vigente.

Realizar una lectura crítica de los sistemas universitarios en curso, evaluar los resultados alcanzados, verificar si atienden a las expectativas contemporáneas, así como realizar investigaciones en escala local es parte del trabajo cotidiano de los profesionales en educación y de las ciencias sociales (Sandes, 2013b, p. 02).

Sin duda la Universidad es un lugar privilegiado de dialogo democrático y perenne para seguir intentando mejorar las condiciones de la sociedad olvidada por el sistema vigente y, la UFRB, aunque sea relativamente joven, ha demostrado disposiciones y compromiso en contribuir en ese proceso.

A partir de las entrevistas llevadas a cabo y de la revisión de los programas estudio arribamos a las siguientes conclusiones:

La propuesta del curso de Educación del Campo de la UFRB es un Grado contra hegemónico por varios motivos, entre ellos podremos subrayar:

1. Proceso selectivo especial y diferenciado de otros grados, con sistema de ingreso exclusivo;
2. Adecuación curricular y metodológica a las particularidades regionales para atender a las demandas sociales de los estudiantes;
3. Propuesta asociada a la pedagogía de la alternancia, con la estructura del programa mezclando Tiempo Universidad (TU) 80% y Tiempo Comunidad (TC) 20%;
4. Clases intensivas para incluir aquellos que no pueden desplazarse todos los días para la Universidad;
5. Residencia universitaria para apoyar a los estudiantes que viven lejos, minimizando los índices de evasión y atraso en los semestres;
6. Becas para incentivo a permanencia para aquellos con mayor dificultad financiera;
7. Becas para incentivo a la docencia (PIBID) y a la iniciación científica (PIBIC);
8. En sociedad con los gestores de las ciudades de origen de los estudiantes para que ofrezca transporte colectivo gratuito;
9. Movilización de estudiantes para divulgación y ofertas de cursos preparatorios para el ingreso a la Universidad;
10. Amplio diálogo con movimientos sociales, asociaciones, cooperativas, sindicatos de trabajadores entre otros actores extrauniversitarios;
11. Esfuerzo para romper con la lógica de asociar los espacios rurales a los intereses del agronegocio;
12. Compromiso para dar visibilidad al trabajo de los campesinos y su relación con la tierra donde viven y desarrollan sus actividades cotidianas;
13. Compromiso con la inclusión social de minorías en el espacio universitario;
14. Promoción de espacios de diálogo y debates para oír a la sociedad y construir juntos un espacio que sea realmente de todos;
15. Promoción de investigación social y búsqueda de soluciones a la luz de la teoría;

16. Compromiso con el desarrollo local, la resolución de problemas sociales entre otras cuestiones que son inherentes a la movilización del conocimiento;
17. Realización de congresos y otros eventos académicos para recibir investigadores visitantes de otras instituciones, dialogar, divulgar investigaciones y compartir los conocimientos producidos en la UFRB;
18. Compromiso con la utilidad y aplicabilidad del conocimiento producido, dando retorno a las comunidades campesinas donde realizan su trabajo de investigación cotidiano.

Conclusión

Existen muchos proyectos de investigaciones comprometidos con lo social siendo desarrollado, aunque sin la visibilidad que merezca. El intercambio Universidad y comunidad es posible y necesario para mejorar la vida de las personas en general y movilizar los conocimientos científicos y tecnológicos para los espacios más olvidados por el sistema vigente.

Con la llegada de la UFRB se evidencian impactos sobre desarrollo de la región investigada (especialmente las perspectivas de los jóvenes y de las comunidades campesinas de su contexto) en la medida que llama la responsabilidad de agregar conocimientos y articular esfuerzos, donde la sociedad pueda apropiarse, organizarse y consecuentemente abordar algunos de sus problemas.

Esa evolución será endógena, de los universitarios con compromiso social y de su involucramiento y diálogo permanente con los sectores sociales más afectados por el sistema. Será el objetivo contribuir en el proceso de desarrollo colectivo a través de Ciencia y Tecnología apropiadas para nuestras particularidades.

Como es posible percibir, el Grado de Educación del Campo posee una propuesta muy distinta de otras ofrecidas en la Universidad. Eso no significa decir que es perfecto y que no haya nada

que mejorar. Es importante considerar sus limitaciones y desafíos para seguir caminando, pero también reconocer que mucho ya ha sido realizado y que hubo avances significativos en el campo social de la región donde se ubica la UFRB.

Esa es una temática que puede y debe seguir siendo investigada incluso evaluando cómo se hacen las actividades en Tiempo Comunidad (TC), las relaciones de los estudiantes con los campesinos y el apoyo de los profesores en orientar y acompañar las actividades en ese período de formación, donde lo estudiado es aplicado en la realidad concreta.

De esta forma es posible concluir parcialmente con las palabras de Hurtado (2014) cuando afirma acertadamente que nuestro destino hoy puede seguir dos caminos distintos: “seguir la huella o inventar”. Por este último camino alternativo, tenemos que pensar de forma creativa el lugar de la ciencia y la tecnología para la región” (Hurtado, 2014, p. 8).

El devenir del proyecto a partir de la graduación de la primera camada de estudiantes graduados y su seguimiento seguirá permitiendo reconocer el impacto real de esta propuesta innovadora.

Bibliografía

- Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Caldart, R. (2005). *Por Uma Educação do Campo: Identidade, e Políticas Públicas*. Vol. 4. Brasília: Editorial.
- Caldart, R. (2012) Educação do Campo. En: *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro-São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Candeas, A. (2010). *Trópico, Cultura e Desenvolvimento: a reflexão da UNESCO e a tropicologia de Gilberto Freyre*. Brasília, Distrito Federal (Brasil): UNESCO/ Liber Livro.
- Colado, E. I. (2012) Privatización y comercialización de la universidad Las disputas por el conocimiento. *Perfiles Educativos*, XXXIV, número especial. IISUE-UNAM

Sander, A. y Naidorf, J. (2019). Utilidad, aplicabilidad y movilización del conocimiento: un estudio de caso del curso de Licenciatura en Educación del campo de la Universidad Federal do Recôncavo de Bahia-Brasil / Utility, applicability and mobilization of knowledge: a case study of the Bachelor's degree in education in the countryside of the federal university of recôncavo in Bahia - Brazil. *Estudios Rurales*, volumen 9, Nº 17, ISSN: 2250-4001, CEAR-UNQ. Buenos Aires. Primer Semestre 2019; 37-63.

- Dagnino, R. (2018). Elementos para una Política Cognitiva, popular y soberana. *Ciencia, Tecnología y Política*, 1(1). Universidad Nacional de la Plata: Catedra Libre Ciencia, Política y Sociedad.
- Del Valle, D., Suasnabar, C., Montero, F. (2017). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En del Valle, D. Montero, F. y Mauro, S. (Eds.) *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 37-60). Buenos Aires (Argentina): IEC Conadu / CLACSO.
- Fischman, G. (2016) ¿Para qué y para quién investigamos? Estrategias de producción y de movilización del conocimiento de las Facultades de Educación en Norteamérica. Conferencia pronunciada en 21 de mayo de 2016, Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la UdeEA.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Grana, R. (2004). *¿Ecodesarrollo humano o capitalismo e imperialismo?: Acción participativa comunitaria local, proyecto nacional, integración regional y visión planetaria*. 1ª ed. Buenos Aires: Espacio.
- Iriarte Cárcamo, C. (2015). La definición de prioridades como componentes del planeamiento en ciencia y tecnología para la universidad: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(1), 107-129. Recuperado en 19 de marzo de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000100007&lng=es&tlng=es
- Kreimer, P. et al (2014). *El estudio social de la ciencia y la tecnología en América Latina: miradas, logros y desafíos, en perspectivas latinoamericanas para el estudio de la ciencia y la tecnología*. México: Siglo XXI.
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México: Siglo XXI.
- Matos, L. (2017). *Acesso e permanência dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Ensino Superior*. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) Centro de Formação de Professores- CFP, Amargosa – Bahia.
- Meira Cartea, P. (2006). Crisis ambiental y globalización: Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. *Trayectorias*, VIII, (20-21), 110-123.
- Naidorf, J. (2005). *La privatización del conocimiento público en universidades públicas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Naidorf, J. (2009). *Los cambios en la cultura académica de la Universidad pública*. 1ª ed. Buenos Aires: Eudeba.
- Naidorf, J. (2013). Desafíos de diferenciación de la Universidad latinoamericana. Diagnósticos y propuestas. *Sinéctica*, 40, 1-9
- Naidorf, J. y Alonso M. (2018). *La Movilización del Conocimiento en Tres Tiempos*. *Revista Lusófona de Educação*, 39, 81-95.
- Naidorf, J., Giordana, P. y Horn, M. (2007). *La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca*. *Nómadas*, (27), 22-33
- Naidorf, J y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda sulamericana orientada a prioridades. *Revista de la Educación Superior*. XLIV, (174), 19-46.

Sander, A. y Naidorf, J. (2019). Utilidad, aplicabilidad y movilización del conocimiento: un estudio de caso del curso de Licenciatura en Educación del campo de la Universidad Federal do Recôncavo de Bahia-Brasil / Utility, applicability and mobilization of knowledge: a case study of the Bachelor's degree in education in the countryside of the federal university of recôncavo in Bahia - Brazil. *Estudios Rurales*, volumen 9, Nº 17, ISSN: 2250-4001, CEAR-UNQ. Buenos Aires. Primer Semestre 2019; 37-63.

- Naidorf, J, Vasen, F. y Alonso, M. (2016). *Evaluación académica y relevancia socioproductiva: los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) como política científica*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires.
- Perrotta, D. (2017). Internacionalización y Corporaciones, *Voces en el Fénix*, 8, (65), 90-99
- Quijano, A. (2002). *Colonialidade, poder, globalização e democracia*. Tradução: Kinoshita. D. Caracas: ano 17, nº 37, Novos Rumos.
- Rinesi, E. (2015). La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En S. Mauro, D. del Valle y F. Montero (Eds.) *Universidad pública y desarrollo: innovación, inclusión y democratización del conocimiento* (pp. 108-115). Buenos Aires: CLACSO - IEC Conadu.
- Sandes, A. (2013a). *El papel de las universidades en la integración de América Latina*. Textura, Governador Mangabeira-BA, 6, (12), 127-132
- Sandes, A. (2013b). Ecopedagogía para el desarrollo sostenible. *Anais do IX Convenção Internacional sobre Medio ambiente y desarrollo*. Palácio de Convenções de La Habana, Cuba.
- Sandes, A. (2013c). La escuela como lugar y el lugar de la escuela en el contexto contemporáneo. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*. Curitiba: Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUC).
- Santos, B. (Org.) (2010). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 13ª ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, F. (2018). *Histórico do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB*. Amargosa-Ba: UFRB; Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, 17 de fevereiro de 2018. (Digitado. Texto não publicado).
- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- Souza, M. (2005). Milton Santos: un revolucionario. *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*. 6 (16), CLACSO, Buenos Aires: OSAL.
- UFRB. (2013). *Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Educação do campo – UFRB*. Amargosa.
- UFRB. (2018). *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* <https://ufrb.edu.br/>. Disponible en 19 de setembro de 2018.
- Vasen, F. (2011). Los sentidos de la relevancia en la política científica. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 7(19), 11-46.
- Velho, L. (2011) Conceitos de Ciência e a Política Científica, Tecnológica e de Inovação. *Sociologias*, Porto Alegre, 13, (26), 128-153
- Vizia, C. (2011). *¿Un Marx verde?* 1ª ed. Buenos Aires: Kaicron.

Presentado: diciembre 2018

Aprobado: marzo 2019